

Pelos labirintos de um eixo: reflexões sobre um ciclo de vida

Helena Gil da Costa¹

Resumo: Considerados em inter-relação, os conceitos de educação, criatividade e motricidade humana têm em comum: a mesma natureza dinâmica; o mesmo sentido ecológico, imanente-transcendente da construção do humano; a mesma vontade de coerência entre diferentes facetas da vida; o mesmo propósito de transformação, de ir contra o estabelecido e de compromisso com a ação. O presente artigo tem como finalidade refletir sobre os desafios que a educação criativo-motricia coloca e como se tornou eixo estruturador de três áreas de atividade acadêmica da autora – docência, coordenação e investigação.

Palavras Chave: Educação. Criatividade. Motricidade humana. Investigação.

Abstract: The aim of this article is to go through the challenges of a creative and human motricity education, and how it became the structuring axis in three areas of the author academic activity – teaching, coordination and research. Considered in their interrelation, the concepts of education, creativity and human motricity have in common: the same dynamic nature; the same ecological sense, immanent-transcendent of the human development; the same need of coherence between different facets of life; the same purpose of transformation, going against the established and commitment to action.

Keywords: Education. Creativity. Human motricity. Research.

Introdução

Passaram dez anos desde que concluí as minhas provas de doutoramento em Ciências Humanas e Sociais. Foi o final de um processo de outros sete dedicados a estudar “O Medo e o Desenvolvimento Humano” no âmbito da educação, da criatividade e da motricidade humana (Gil da Costa, 2012). No final as expectativas eram grandes – nomeadamente sobre a possibilidade de continuar a investigar, de forma explícita e centrada, o tema de que o novo grau académico dizia ser “especialista”.

Mas a vida não é feita de quimeras e, quando julgamos estar a conduzir o futuro, a vida muda e ficamos perante situações e desafios não previstos a que é preciso dar resposta. Por vezes, muitas vezes, são situações e desafios tão diversos e dispersantes que nos fazem mudar de rumo. Então, por uma questão de fidelidade e coerência com os princípios e anseios mais profundos, não é fácil (menos ainda desejável), evitar a pergunta: “será que me estou a perder no meio de tudo isto, ou tudo isto é oportunidade que, se bem agarrada, permite chegar, mesmo que de outra maneira, onde importa chegar?”. A resposta nem sempre é evidente.

Foi num período especialmente inquieto que surgiu o convite para escrever um artigo que integrasse o *dossier* sobre “Motricidade Humana, Corporeidade,

¹¹ Docente e Investigadora Integrada do Centro de Investigação em Teologia e Estudos de Religião (CITER) da Universidade Católica Portuguesa no Porto. Tem Doutoramento em Ciências Humanas e Sociais, Master em Criatividade Aplicada, Licenciatura em Sociologia e Curso de Educadores de Infância.

Linguagens e Educação”. Tinha de aceitar o convite. Não se diz que não a companheiros de luta. Cativada pela proposta, tendo que considerar as próprias práticas, era estímulo para ver para além das circunstâncias mais imediatas e da parafernália do dia-a-dia, refletir sobre os para quês, os porquês, também os como, que as sustentam. Obrigava-me a questionar o peso, talvez mesmo a existência, de um eixo coerente e estruturante de todo o trabalho feito. E, caso não fosse capaz de identificar tal eixo, ficaria a tomada de consciência da necessidade de redefinir o foco e desbravar caminhos portadores de sentido – do ponto de vista micro, esboçando contornos de um novo ciclo de 10 anos, aquele que integra o final da minha carreira profissional; de um ponto de vista macro, definindo e assumindo a responsabilidade do que está ao meu alcance fazer num mundo, em mundos e em mundinhos instrumentalizados e violentos, que teimam em se perder na indiferença, na conquista de poderes, na desarmonia das relações.

Enquanto a espécie humana continua a sua aventura sob a ameaça da autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade realizando-a (Morin, 2002:123).

O propósito deste texto, que demorou mais a equacionar do que a escrever, é apresentar o resultado da reflexão feita. Sintetizo-o assim: ainda que atipicamente, o eixo que me estrutura não provém diretamente do tema da minha tese, mas dos caminhos que segui ao longo do estudo – a educação, a criatividade e a motricidade humana.

Naquilo que, então, denominei educação criativo-motricia, cruzamento e síntese desses caminhos, considero como elementos centrais (Gil da Costa, 2012:211):

- A Pessoa na sua corporeidade, com tudo o que são as suas capacidades, competências e motivações.
- A Pressão, o contexto, a área da interação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o mundo.
- O Processo que se desenvolve em momentos da ação e da mudança.
- O Produto que, enquanto novo e com valor para todos e cada um, desemboca numa maior consciência de si, numa maior consciência do outro, numa maior consciência do mundo.

Estes, sim, constituem o foco sistémico que me centra e que persigo, de formas múltiplas, na dispersão das áreas e temas da minha atividade profissional.

Muito pessoal o que, adiante, procurarei explicar? Seguramente que sim. Mas o desafio da Motricidade Humana também é assumir e partilhar experiência de vida, pensada e sentida, não só repetir o que os outros já escreveram.

Se, ao longo da leitura deste texto, alguém disser “tu também?”, fico feliz. Terá sido um meio de descobrir semelhanças e proximidades e de, deixando canais de comunicação em aberto, podermos saber, sentir e afirmar que não estamos sozinhos. Ficaremos, assim, mais fortes.

1. Linhas fundantes da educação criativo-motricia

Inscrita no paradigma da complexidade (Morin, 2003), quero deixar expressa essa vinculação e a forma como tento dar-lhe corpo nas práticas que, adiante, descreverei. Não perdendo de vista que os conteúdos se articulam, apresento alguns dos princípios e conceitos mais básicos dos três âmbitos da educação criativo-motricia.

A minha referência no campo da EDUCAÇÃO é a da educação humanista e a proposta, cada vez mais atual e urgente, de se entender o ser humano na sua totalidade complexa e multidimensional.

Ensinar é ensinar a viver e viver é viver enquanto indivíduo que enfrenta os problemas da sua vida pessoal, é viver enquanto cidadão da sua nação, é viver também na sua pertença ao humano (Morin, 2014:15).

É com e a partir das pessoas e dos seus contextos que importa direcionar a ação educativa. As implicações são muitas e interpenetram-se. Alguns exemplos: ser professor/educador não é trabalhar com alunos mas, acima de tudo, trabalhar com pessoas; as aprendizagens são individualizadas, a educação é processo, não se aprende sem curiosidade e sem inquietação; a motivação e a aprendizagem acontecem quando o que há para aprender é útil no presente, não no futuro; as emoções fazem parte da aprendizagem porque as emoções são parte da consciência da realidade; mais importante do que ensinar grandes teorias, é falar da vida; muito mais do que competição, a escola (em qualquer dos seus níveis) tem de facultar experiências de colaboração, de solidariedade, de vivência gregária, de pertença à espécie humana e, ao mesmo tempo, estimular a singularidade e a diferença. Quem (assim) aprende, muda.

Que outros autores e obras me desassossegam e estão por trás destas afirmações? Sem nenhuma pretensão, nem possibilidade, de enumerar todos, assinalo alguns dos que, há muito, me acompanham: Azevedo (2016); Delors (1996); Frankl (1994); Freire (2000, 2003); Guenther & Combs (1980); Maslow (1991); Maturana (2000); Morin (2002, 2014); Ribeiro Dias (2000); Rogers (1970, 1983).

Tal como foram referidos na introdução deste texto, os quatro elementos da educação criativo-motricia – Pessoa, Pressão, Processo e Produto – são os que foram identificados pela análise sistémica da CRIATIVIDADE que, deste modo, condensa inúmeras definições aceites pela comunidade científica (Isaksen et al. 2000). Dado que nenhum enunciado tem capacidade para, por si só, cobrir tudo o que diz respeito a um conceito tão complexo como este, é mais produtivo fazer uma abordagem ampla que integre a inter-relação estabelecida entre os denominados 4 P's, o impacto de cada um sobre todos os outros e de todos os outros sobre cada um.

Não é aqui lugar para uma explanação alargada sobre significados e implicações desta análise. Não quero, contudo, deixar de sublinhar algumas ideias muito centrais. Relativamente à dimensão Pessoa, não estão só em causa competências técnicas, nem só capacidades de pensamento, nomeadamente de pensamento crítico-criativo.

[Criatividade é a] capacidade/qualidade de ser-fazer diferente, de ver as coisas a partir de outros pontos de vista e de procurar caminhos que ainda não foram mostrados (Trigo, 2016:38).

Com frequência, com demasiada frequência, sabe-se racionalmente o que não se sabe e não se é “por dentro”. Há incoerências não conhecidas, não assumidas. Há bloqueios percutivos, medos, preguiça, normas que não se questionam, falta de espaços e tempos de sentido. A distância entre o que sei, o que posso, o que quero e o que sinto pode ser muito grande.

Relativamente ao papel da Pressão (clima-contexto-ambiente-cultura), e até porque os grupos-equipas ocupam um lugar importante nos projetos que tenho em mãos, também preciso clarificar o que fundamenta algumas opções de que, adiante, darei notícia.

Considerando clima como padrões de comportamento, atitudes e comportamentos que caracterizam a vida das organizações e dos grupos, Ekvall e Isaksen identificaram nove dimensões que nos permitem caracterizar e avaliar o clima em que nos movemos. São elas: desafio e envolvimento, descontração e humor, liberdade, conflito, confiança e abertura, apoio a ideias, tempo para as ideias, debate, assunção do risco (Isaksen, Lauer et al, 1995).

Os sentimentos de satisfação e entusiasmo estão associados com climas produtivos e os sentimentos de depressão e ansiedade estão associados com um espaço de trabalho negativo (Isaksen & Akkermans, 2007).

Também assumo, por isso, o desafio de uma praxis que passe por envolver as pessoas na definição de objetivos e nos processos de tomada de decisão; encorajar abordagens divergentes; assegurar tempo suficiente para a realização das tarefas; reduzir a preocupação com o insucesso reconhecendo o erro como fator de aprendizagem; tolerar, pelo menos durante algum tempo, a ambiguidade e a desordem; criar um clima de aceitação e de respeito mútuo para que as pessoas possam partilhar, desenvolver e aprender em conjunto. Ou seja, e fazendo uma síntese mais holística entre o cognitivo e o afetivo, o desafio da criatividade como modo de vida da pessoa e dos grupos que, abertos ao saber e à vida e em compromisso com a ação, se veem em processo de transformação e de descoberta.

Não esquecendo, mas não desenvolvendo aqui, a importância do Processo (fases e operações efetuadas) e do Produto (resultados desejados), que outros autores e obras da área da criatividade me desassossegam e estão por trás deste conjunto de propósitos? Sem nenhuma pretensão, mais uma vez, de enumerar todos, deixo como referência: Aldana (1996, 2000); Csikzentmihalyi (1998); Gardner (2006); Honoré (2005); Isaksen, Treffinger & Dorval (2000); Treffinger (1996); Moraes & de la Torre (2004); Prado (2006); Sturmer (1997); Trigo & Kontraste (2001); Wechsler (1996).

Relativamente à MOTRICIDADE HUMANA, e citando o nosso Mestre, Manuel Sérgio, começo por apresentar a seguinte definição:

A energia para o movimento centrífugo e centrípeta da personalização. (...) É a energia para o movimento intencional de superação (ou de transcendência) (Sérgio, Apud Sérgio & Toro, 2015:105).

Os conceitos de corporeidade, de ação e de conhecimento encarnado ganham, neste contexto, um grande peso.

As dimensões que configuram a corporeidade constituem uma complexidade multidimensional e interpenetram-se. O foco da educação e do ensino-aprendizagem não pode, também por isso, continuar colocado no corpo mental-cognitivo, mas tem de abranger as capacidades emocionais, físicas, energéticas, introspectivas, étnico-

globais, perceptivas e projetivas (Bohorquez & Trigo, 2006). Ao mesmo tempo, e para que se fuja do círculo da repetição e o processo de mudança aconteça, importa que o processo educativo passe pela tomada de consciência (tempo de percepção, do dar-se conta, da descoberta de sentido), pelo assumir da responsabilidade (aceitando as implicações e os conflitos que possam advir da tomada de consciência), pela tomada de decisão (que depende da cultura, dos medos, do pensamento, da auto-criação das condições da mudança) e, finalmente (também pode ser primeiramente), pela execução (o tempo da conduta) (Feitosa, 2006).

Porém, as nossas instituições educativas, ou seja, as pessoas, têm (temos!) dificuldade em abandonar as práticas mais tradicionais de ensino-aprendizagem. Ainda que teoricamente já tanto tenha sido escrito, divulgado, memorizado e repetido, continuamos a viver e a construir escolas, salas e planos de aula como se o professor fosse o único detentor do conhecimento, como se os alunos e o professor/educador não precisassem de estabelecer vínculos, como se os papéis fossem passivos ou tudo se centrasse no mental, como se a expressão verbal-escrita fosse o expoente maior, o mais válido, no contexto acadêmico.

A motricidade humana é intencionalidade operante, é projeto, é vontade de criação, é a transcendência que anima a pessoa consciente e livre (Trigo, 2016:27).

Fazer diferente, trazer outras formas de expressão para a aula dá muito trabalho. Desarruma os espaços e, sobretudo, “desarruma as pessoas”. Obriga a que todos sejam parte, a que o professor/educador se exponha a situações de testemunho e de contágio. Dá lugar ao não previsto (nem mesmo imaginado) nos planos traçados e a que não é possível responder só com o que se sabe, mas também com o que se é. Leva a sair da sala (e de si mesmo) para ver/ouvir/tocar/cheirar/viver o que até pode estar mesmo ali ao lado. Desemboca num espaço de reflexão permanente que não é adocicado, nem artificialmente consensual. E, no final, para cumprir as “regras”, é preciso voltar a arrumar tudo, como se nada de diferente se tivesse ali passado.

Há, no entanto, um “problema”. Ainda que as diferenças precisem de tempo para serem visíveis a olho nu, se mexemos e se mexem connosco, se estamos no campo das vivências, de conhecimento encarnado (Trigo, 2005a), não é possível “voltar a colocar tudo no mesmo lugar”. Este o desafio e o preço da praxis.

Também aqui não esgote as referências a outros autores e obras que não me deixam sossegar: Boff (1997); Damásio (1995, 2000, 2003); Feitosa (1999); Kolyniak (2005); Lowen (1997); Max-Neef (1994); Prigogine (1983); Sérgio & Toro (2004, 2005); Sérgio (2003); Sisk & Torrance (2001); Trigo (2005b; 2006).

Finalmente: educação, criatividade e motricidade humana, o que têm em comum e como se inter-relacionam? Sintetizo o que, em diversos aspetos, me parece uma evidência – a mesma natureza dinâmica; a mesma rejeição da redução do humano a aspetos instrumentais, biológicos e economicistas; o mesmo sentido ecológico, imanente-transcendente da construção da existência humana; a mesma vontade de coerência entre diferentes facetas da vida; o mesmo propósito de transformação, de correr o risco de mudar, de ir contra o estabelecido e de compromisso com a ação (Gil da Costa, 2012:208).

2. Da teoria à praxis – experiências várias

E chego ao centro deste texto, o lugar de perceber como vou dando corpo, nas áreas em que me movo, aos princípios, conceitos e relações entre conceitos atrás enunciados.

2.1 Área de docência

Divido em três grupos as unidades curriculares que, atualmente, estão sob a minha alçada: (1) “Sociologia da Educação” e “Sociologia da Religião”; (2) “Criatividade” e “Criatividade na Resolução Criativa de Problemas de Liderança e Negociação”; (3) “*Introduction to Portuguese Culture and Language*”. Tentarei contextualizar e explicar o sentido de cada um deles.

“Sociologia da Educação” e “Sociologia da Religião”

São unidades curriculares da Faculdade de Teologia. A primeira faz parte do plano de estudos da especialização em Educação Moral e Religiosa Católica do Mestrado em Ciências Religiosas; a segunda, em duas versões, dos planos de estudo do Mestrado Integrado em Teologia e da Licenciatura em Ciências Religiosas. Ainda que com algumas características diferenciadoras (em termos de média de idades, formação de base e perfil específico de saída), os “públicos” destas unidades curriculares têm muito em comum – são, ou podem vir a ser, agentes educativos no âmbito da formação espiritual e religiosa.

Os conteúdos são, obviamente, diferentes, mas, noutros aspetos, os programas aproximam-se muito. Inclui nos objetivos definidos: compreender a religião/educação na sua dimensão de prática social e como produto e produtora de relações sociais; enfatizar a rutura epistemológica com explicações individualistas, naturalistas, ideológicas e etnocentristas; promover o desenvolvimento de atitudes de compreensão e respeito pelas diferenças entre as culturas; sensibilizar para a investigação social e para a necessidade de fundamentar práticas no estudo da realidade social; contribuir para o desenvolvimento de uma “imaginação sociológica” que permita aos alunos começar a “pensar sociologicamente”.

Combinando uma metodologia mais expositiva para sistematização de conteúdos (mas sempre com recurso a experiências de vida dos participantes), com metodologias ativas, que envolvam os alunos na construção do saber, damos grande ênfase ao desenvolvimento e acompanhamento de pequenos projetos.

Que projetos? De investigação qualitativa, de preferência em grupo, com recurso a trabalho de campo. Projetos em que, no âmbito da educação, ou no âmbito do religioso, as equipas estudem e se aproximem da realidade social do tema escolhido e interroguem (e se interroguem) sobre outros “quem’s”, “o quê’s”, “como’s”, “porquê’s”, “onde’s” e/ou “para quê’s” que ajudem a elaborar uma reflexão em torno da problemática em causa.

O que se pretende? Ir além da transmissão-leitura-reprodução de teorias, fazer caminho para conhecimento encarnado, sair do espaço protegido da sala de aula ou da biblioteca para aprender que “a vida mais banal constitui em si mesmo um cosmos” (Morin, 2002:62). Faz-se uso, naturalmente, de recursos e técnicas da sociologia (entrevistas, inquéritos, testemunhos, observação...), mas fica vedado: uma recolha de dados unicamente documental; a escolha de informantes em função de cargos de autoridade, ou de especialistas que não estejam envolvidos diretamente com o problema, mas que, muitas vezes, não acrescentam informação nova.

Pretende-se também que, mais do que dar respostas, se aprenda a fazer perguntas e, sobretudo, a fazer perguntas simples que despertem a curiosidade e a reflexão, que questionem o inquestionado, que abram novas perspetivas e possibilidades, que deem origem a mais perguntas, que façam pensar e permitam respostas que não sejam convencionais, nem óbvias. E isto é, frequentemente, o mais difícil de tudo o que há para fazer.

Como fazemos? Sabendo que a construção de um currículo decorre de um arbitrário cultural, não me preocupo com que todos façam o mesmo ou saibam as mesmas coisas. Na primeira aula levo estudos sociológicos de autores de referência. Os alunos escolhem o tema que melhor corresponda aos seus interesses e motivações. Às vezes querem trabalhar o que não tinha previsto e, aí, procuramos vias para inserir. Depois temos aulas para sistematização e reflexão conjunta sobre o enquadramento da disciplina e sessões de tutoria, presencial ou virtual, para acompanhamento dos projetos. Ao longo do semestre os alunos/grupos partilham com os outros alunos/grupos os seus resultados teóricos e empíricos e, estando abertos aos comentários e perguntas que lhes possam ser colocados, podem encontrar respostas para novas perguntas e novos caminhos.

“Criatividade” e “Criatividade na Resolução de Problemas de Liderança e Negociação”

A primeira destina-se a alunos do Mestrado de Gestão de Indústrias Criativas da Escola das Artes. A segunda, que leciono com o Professor Rui Lourenço, destina-se a alunos do Mestrado de Gestão de Recursos Humanos da *Business School*.

Aproximam-se pela abordagem sistémica da criatividade, pelo recurso a uma metodologia vivencial e pelos objetivos mais gerais. São estes: melhorar a compreensão da criatividade nos domínios individual, grupal e organizacional; proporcionar um clima em que todos se sintam à vontade para explorar a sua própria criatividade; proporcionar ocasiões de desenvolvimento das capacidades criativas individuais e de grupo; melhorar competências nos processos de decisão e de resolução de problemas. Distanciam-se, tal como fica explícito nas nomenclaturas das duas unidades curriculares, por alguns dos temas abordados e, em consequência, pelos projetos que se desenvolvem.

As aulas da Escola das Artes percorrem diferentes enfoques e autores que, como atrás referi, estão sintetizados nos 4P's da criatividade. Fazendo uso de uma metodologia ativa (ação-reflexão-ação), participativa e lúdica, vivenciam-se conceitos, inventam-se atividades (propostas por mim e propostas pelos alunos) para que possam(os) construir conhecimento a partir do ser corpóreo. O trabalho final tem como título “Biografia de um Criativo”². Cada aluno escolhe uma pessoa, um grupo ou uma organização com um percurso de criatividade/ inovação e impacto no meio social, cultural ou profissional. Deve ser uma pessoa-grupo-organização que admire e tenha interesse em aprofundar conhecimento. O trabalho tem como finalidade compreender as características e o esforço realizado para a concretização de um percurso considerado exemplar, identificar os fatores da criatividade ao longo da vida da pessoa-grupo-organização, refletir sobre o perfil do próprio aluno por comparação com o da figura biografada. A apresentação pública deste trabalho requer a utilização de, pelo menos, duas linguagens e termina com o *feedback* estruturado da turma (colegas e docente).

Depois de uma contextualização teórico-prática e de várias experiências-exercícios (em regime de grupo aquário com sujeito focal e grelhas de observação), todos os alunos da unidade curricular da *Business School* passam pela realização de uma prova de desempenho como (aprendizes de) facilitadores do método de Resolução Criativa de Problemas (Isaksen et al, 1994). Pela utilização deste método, pretende-se que estes alunos, profissionais de recursos humanos, ganhem competências para promover a diversidade de pensamento dentro de um grupo, aprofundar a produção de valor, desenhar uma linha de ação conjunta. Como?

² A primeira edição desta proposta de trabalho foi desenvolvida em parceria com Joana Cunha e Costa que, na altura, também era docente da Escola das Artes. As últimas edições apresentam alterações relativamente à versão original, mas mantêm o fio-condutor.

Comunicando verbal e não verbalmente de forma eficaz, antecipando necessidades, sendo sensíveis a aspetos culturais dos grupos com que interagem, sendo capazes de sustentar foco na diversidade, de aumentar a coesão, de captar o essencial do que cada pessoa pode trazer à equipa, de estimular a inteligência coletiva, o entusiasmo, a participação, a cognição partilhada sobre planos e sobre tarefas, a sensação de segurança que permite dizer e fazer diferente do padronizado (Lourenço-Gil, 2018; Isaksen, 2000).

Introduction to Portuguese Culture and Language

É uma unidade curricular para estudantes estrangeiros que, ao abrigo de programas de intercâmbio, estão a estudar em diferentes cursos – artes, biotecnologia, direito, economia, gestão, psicologia, saúde. O último grupo com que trabalhei reunia alunos de 14 países diferentes – desde a vizinha Espanha até ao Japão, passando por Itália, Grécia, Finlândia, Croácia, Polónia, Alemanha, Coreia do Sul...

Foi, em muitos anos, a unidade curricular mais difícil a que tive de dar resposta. Evitei-a, não era o meu tema. Pedi ajuda. Estudei muito. Trabalhei muito. Inventei muito. Perdi-me muito. Encontrei muito. Centrei-me, afinal, nas minhas competências e na minha experiência de vida, em vez de me deixar afogar naquilo que entendia serem obstáculos intransponíveis. Mas hoje, em vésperas do início da terceira edição, posso dizer, sem demasiada imodéstia, que terei feito uma das abordagens mais significativas, talvez inovadoras, do meu percurso docente.

Sou perita (no sentido académico) em Cultura Portuguesa e em Didática da Língua Portuguesa para Estrangeiros? Não, claro que não. Não vou ser nunca. Não é a minha área de formação. Mas sou portuguesa, a cultura portuguesa está colada na minha pele e na minha alma, no que sei e no que sou. O que tento criar com os alunos? Oportunidades para conhecerem e sentirem o País e o Povo que somos.

Apresento aqui, mesmo que resumidamente, um dos trabalhos propostos:

- a) Ponto de partida – seleção de uma canção portuguesa, sobre Portugal e suas gentes, a partir de um conjunto amplo de canções selecionadas por mim.
 - Alguns exemplos: “Lusitana Paixão”, “Fado Português”, “Tourada”, “Porto Sentido”, “Coimbra é uma Lição”, “Lisboa Menina e Moça”, “Grândola Vila Morena”, “A Treze de Maio”, “Desfolhada Portuguesa”.
- b) No terreno – estudo do tema ou subtemas (explícitos ou implícitos) da canção escolhida a partir de diferentes pontos de vista.
 - Pesquisar fontes documentais validadas – bibliografia do curso, outros livros e autores, guias turísticos, textos, jornais, filmes, *cartoons*...
 - Estabelecer contacto com pessoas que possam contribuir para a compreensão do tema – investigadores, pessoas de grande conhecimento sobre o assunto; pessoas envolvidas com os aspetos centrais da questão; pessoas cuja vida está diretamente relacionada com o tema de estudo.
 - Ir, experimentar, deixar-se tomar pelos sentidos externos e internos – viver o tema.
 - Escrever um diário de bordo – registo e reflexão sobre as leituras, contactos e vivências (sucessos, surpresas, dificuldades, perguntas e experiências que ficaram por fazer...).

- c) Resultado – criação de um produto original em que esteja plasmado o processo desenvolvido.
- Algumas ideias: reportagem fotográfica; debate; representação cénica; filme “documentário”; apresentação de danças folclóricas, trajes, instrumentos musicais, objetos, jogos tradicionais, canções tradicionais; gastronomia; herbário; remédios tradicionais; *maquettes*...
- d) Apresentação oral e escrita – do processo e do produto do trabalho feito com utilização de, pelo menos, duas linguagens.

Procuro acompanhar de perto o desenvolvimento dos projetos – ouvindo, enquadrando, ajudando a ver por diferentes ângulos, estabelecendo contactos. Houve contactos com alunos seniores da universidade que (com disponibilidade, conhecimento e experiência de vida) lhes abriram as portas a pessoas e lugares a que, de outro modo, dificilmente teriam acesso.

Sem mais considerações, transcrevo alguns comentários dos alunos no final do semestre.

- *I liked the way of teaching and structuring every class we had. We learned a lot about Portuguese culture as we had cooking classes and other types of interactive classes. I appreciate this teacher very much because she taught us something about life too, not just teaching us the language.*
- *She understands that we're not in our home country and she made us feel welcomed in her home country.*
- *We knew what is expected from us so everything went smoothly for us and I hope for the teacher.*
- *I like the fact that it also focused on culture, not only on language. I felt like I was able to immerse myself in the Portuguese culture.*
- *I really liked the fact that we managed to do a lot of things.*
- *The course was really complete and the teacher was very open minded to adapt to what we wanted to do.*
- *The learning atmosphere, the idea of giving us the most important news in Portugal at the beginning of the class, the evaluation in form of a project: we had the chance to be creative and choose a topic the interested us, the coaching class.*

2.2 Área de coordenação

Tenho a meu cargo a coordenação de projetos transversais. Isto consome uma parte significativa do meu tempo de trabalho, nomeadamente em trâmites administrativos que não interessa colocar aqui. Quero, porém, fazer uma breve referência ao Programa Universitário Mais Saber.

Constituído por unidades curriculares, visitas de estudo, viagens culturais, coro e grupo de teatro, o Programa é particularmente dedicado a uma população sénior, curiosa e ativa, que sinta necessidade de pensar os seus problemas e os problemas do seu tempo, de ter projetos, de descobrir caminhos para envelhecer bem. Tendo subjacente o conceito de educação ao longo da vida, não temos ficado pela realização de um plano curricular com múltiplas e repetidas edições, desenhado à margem das necessidades e dos interesses expressos pelos alunos. O desafio tem vindo a ser dar corpo a um projeto que, em construção permanente, faça a articulação entre

saberes curriculares fundamentais e o concreto da experiência, das potencialidades e da responsabilidade social dos seus discentes, docentes e não docentes.

Que perguntas fundamentais se colocam? Recorro a Gardner para as identificar:

Em que tipo de mundo eu gostaria de viver (...)? Qual a minha responsabilidade em fazer com que esse mundo aconteça? Qualquer [pessoa] deveria ser capaz de se colocar (ou de responder) a este conjunto de perguntas relacionadas com o seu nicho ocupacional e cívico (Gardner, 2006:8).

Embora seja indiscutível que o propósito do Programa não é fazer formação profissional, os reptos aqui presentes obrigam a que docentes e alunos se disponham a muito mais do que à transmissão-acumulação de informação. Reclamam que se seja sinal de um compromisso pessoal e académico com processos de aprendizagem e de realização humana que se fundam na dialética entre teoria e prática, que não sejam só cognitivos-materiais-instrumentais, mas também afetivos, criativos, solidários e éticos. Exigem que docentes e alunos se disponham a pensar-sentir-viver a vida como um todo, em todas as suas dimensões, estimulando, também aqui, uma maior consciência de si, uma maior consciência dos outros, uma maior consciência do mundo.

A transformação interna começa a partir de criações, primeiro locais e quase microscópicas, efetuadas num meio inicialmente restrito a alguns indivíduos, e aparecem como desvios à normalidade (Morin, 2002:87).

O grupo de teatro “Gente Animosa”, prolongamento da unidade curricular “Artes de Palco”, lecionada pelo Professor Henrique Manuel Pereira, é um exemplo muito significativo. Tenho tido o gosto de acompanhar de perto, de colaborar na produção de vários espetáculos e eventos. O que tem sido feito ultrapassa, em muito, os tempos-espacos e o sentido de uma aprendizagem formal – é processo que “mobiliza mudanças evolucionárias, propicia o autoconhecimento, a descoberta científica, a composição artística, a invenção, o prazer, os bons amigos e o desfazer de muitos nós” (Pereira, H.M. 2018:11).

Hoje não restam dúvidas. O Programa Mais Saber não é para ficar fechado em si próprio, mas para ter como horizonte, como missão, atuar na área curricular, na área cultural, na área solidária – dentro e fora da universidade.

O mote deste ano é “Do Mais Saber ao Mais Fazer”. É fácil? Não. Todos aderem a tudo? Não. Quem adere é com entusiasmo? Sim. Se nos formos (re)conhecendo como seres inacabados, frágeis e inquietos, conseguiremos percorrer caminhos e abraçar experiências que nos levem a fazer juntos o que nunca fizemos. Vamos continuar a tentar? Vamos.

2.3 Área de investigação

Princípio e fim da atividade docente, alimento e resultado da ação educativa, condição de vida académica, a investigação também é frequentemente adiada por força das muitas tarefas e urgências a que temos de dar resposta. Se, então, quisermos fazer investigação significativa, não mecânica nem repetidora, mas que implique processos criativos (Trigo, Gil da Costa & Pazos, 2013), temos uma necessidade vital

de tempos de paragem, silêncio, distanciamento e reflexão que a velocidade da vida muitas vezes nos nega. Limitamo-nos a escrever sobre o escrito.

Não estou, seguramente, a revelar o que não seja do conhecimento público. Comigo não foi (não é!) diferente. Porém, no ano letivo passado, no âmbito da unidade curricular de “Sociologia da Religião”, um dos alunos, Renato Pereira, desenvolveu um projeto sobre a relação da denominada Geração *Selfie* com a Igreja (Pereira, R. 2018). Conversámos muito, conhecemos outros autores, descobrimos novas perguntas e linguagens, abriram-se horizontes. Muito foi feito, muito ficou para fazer. No final do semestre a oportunidade estava à vista. Agarrámo-la.

Dado que sou investigadora do Centro de Investigação em Teologia e Estudos de Religião (CITER), convidámos dois investigadores de Espanha, Eugenia Trigo (do Instituto Internacional del Saber) e Jose Maria Pazos (da Universidade de Vigo) e começámos a trabalhar juntos. Apresentámos uma proposta de pesquisa que decorre de grandes preocupações: com um mundo que olha e educa mais para fora da pessoa do que para dentro; com o paradigma atual que favorece os valores e atitudes que reforçam a autoafirmação em vez da integração, a competição em vez da cooperação, a expansão em vez da conservação e como tudo isso leva a um mundo/humanidade fragmentada.

O projeto, “O Mundo Atual e a Geração *Selfie* – um estudo de casos Porto/Vigo”, tem como propósitos compreender o mundo em que vivemos, compreender os jovens com quem convivemos, fomentar encontros dialógicos que nos permitam aprender, ou reaprender, a viver para respeitar a Vida. Partimos de conceitos que, como pesquisadores, temos vindo a trabalhar ao longo dos anos – criatividade, corporeidade, educação, religião-espiritualidade-interioridade-experiência vital. O desenho de pesquisa tem um enfoque qualitativo-exploratório, procurando, através de testemunhos e grupos focais, ouvir (ouvir, ouvir) jovens, professores/educadores, pais/encarregados de educação...

Qual é, para já, a grande conquista? Termos conseguido passar de um bom trabalho de avaliação escolar (mas que, como muitos outros, podia ter como destino o arquivo-morto da universidade), para a criação de um grupo de pesquisa multidisciplinar que, tendo em mãos o desenvolvimento de um projeto internacional, se propõe criar propostas de reflexão sobre as condições de existência intergeracional com os outros e com o mundo.

3. Em jeito de síntese

Fui capaz de demonstrar a existência e validade de um eixo, o da educação criativo-motricia, nos diferentes âmbitos do meu trabalho? Quero crer que sim.

O que me exige? Uma atitude de incentivo e de confiança nas capacidades de todos, de cada um e nas minhas também; estar disponível para entender e inventar caminhos para os alunos, para os docentes e para os projetos; dar espaço para pensar, imaginar, desenhar e criar com os alunos e com os outros docentes; estabelecer pontes entre os temas de estudo, os processos e formas de estar na vida; ajudar a focar e a fazer simples; não permitir que fiquemos longe do que podemos fazer.

Sou bem-sucedida? Às vezes. Há muito mais para explorar, rever e reforçar a coerência entre o que penso e digo e a forma como faço? Sem dúvida. É urgente? Sim. Quando? Já. Dando tempo.

Referências Bibliográficas

- Aldana Conde, G. (1996). *La Travesía Creativa – asumiendo las riendas del cambio*. Santafé de Bogotá: Creatividad e Innovación Ediciones.
- Aldana Conde, G. (2000). *CREASIS - como enfrentar las Crisis con Creatividad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020” – descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Boff, L. (1997). *A Águia e a Galinha – uma metáfora da condição humana*. Lisboa: Multinova.
- Bohórquez, F. & Trigo Aza, E. (2006). "Corporeidad, Energia y Transcendencia. Somos Siete Cuerpos (identidades o notas)". *Pensamiento Educativo*. Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile 38: 75-94.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes - emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si - o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.
- Feitosa, A. (1999). *Ciência da Motricidade Humana (C.M.H.). O Sentido e a Acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Feitosa, A. (2006). “La Problemática de la Mudanza - epistemología de la motricidad humana”. *Mudanza, Horizontes desde la Motricidad*. Colômbia: En-acción 2 / Unicauca.
- Frankl, V. E. (1994). *La Voluntad de Sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books, Inc.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gil da Costa, H. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano*. Espanha/Colômbia: IISaber.
- Guenther, Z. & Combs. A. (1980). *Educação de Pessoas*. Belo Horizonte: UCMG/FUMARC.
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la Lentitud*. Barcelona: RBA Libros.
- Isaksen, S. G. (2007). "The Climate for Transformation: Lessons for Leaders." *Journal Compilation* 16: 3-15.
- Isaksen, S. G., Dorval, K.B. et al. (1994). *Creative Approaches to Problem Solving*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Isaksen, S.G., Lauer, K.J. et al. (1995). *Situational Outlook Questionnaire: Understanding the Climate for Creativity and Change (SOQ) - a technical manual*. Buffalo: The Creative Problem Solving Group.
- Isaksen, S.G. & Akkermans, H.J. (2007). *An Introduction to Climate*. Orchard Park: The Creative Problem Solving, Inc.
- Isaksen, S.G. et al (2000). *Facilitative Leadership – making a difference with Creative Problem Solving*. Buffalo: Creativity Research Unit Creative Problem Solving Group – Buffalo.
- Isaksen, S.G., Treffinger, D.J. & Dorval, K.B. (2000). *Climate for Creativity and Innovation: Educational Implications*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Kolyniak, C. (2005). "Propuesta de un Glosario Inicial para la Ciencia de la Motricidad Humana". *Consentido En-Acción* 1: 29-37.
- Lourenço-Gil, R. (2018). *Liderança da Reflexão em Equipa: processos e competências*. Porto: UCP. Working paper no âmbito do EDUGest – Gestão Escolar e Melhoria das Escolas, Projeto de Investigação do Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano - Universidade Católica Portuguesa, triénio 2017-2019, financiado pelo EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo.
- Lowen, A. (1997). *Alegria – a entrega ao corpo e à vida*. São Paulo: Summus Editorial.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, S.A.
- Maturana, H. & Rezepka, R.N. (2000). *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Maturana, H. *O Que É Educar?*, www.angu.net/feijao/edu_maturana.htm. 2006.
- Max-Neef, M. A. (1994). *Desarrollo a Escala Humana - conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Editorial Nordan-Comunidad.
- Moraes, M.C. & de la Torre, S. (2004). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. São Paulo: Vozes.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2014). *Enseñar a Vivir – manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pereira, H.M & Gil da Costa, H. (org.) (2018). *Gente Animosa com Rosa, Lobo & Cordeiro Lda. de Carlos Pereira Valle*. Porto: Alforria.
- Pereira, R. (2018). *Como se Relaciona a Geração Selfie com a Igreja?*. (Trabalho não publicado para avaliação na unidade curricular de Sociologia da Religião). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Prado, D. (2006). Múltiplos bloqueadores, desbloqueadores y estimuladores de la creatividad, *Recreate* 05. <http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate05/Seccion1/Estimulacion.htm>
- Prigogine, I. (1983). *¿Tan solo una ilusión?* Barcelona: Tusquets Editores.

- Ribeiro Dias, J. (2000). *A Realização do Ser Humano - para a história das ideias em Educação e Pedagogia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C. (1983). *Um Jeito de Ser*. São Paulo: Grupo de Editores de Livros Universitários.
- Sérgio Cunha, M. (2005). *Para um Novo Paradigma do Saber e... do Ser*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Sérgio, M. & Toro, S. (2004). *Aspectos Epistemológicos de la Motricidad Humana*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sérgio, M. & Toro, S. (2005). "La Motricidad Humana – un corte epistemológico de la educación física". *En-Acción Consentido* 1: 101-109.
- Sérgio, M. (2003). *Alguns Olhares sobre o Corpo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sisk, D. & Torrance, P. (2001). *Spiritual Intelligence – developing higher consciousness*. Buffalo: Creative Education Foundation Press.
- Sturmer, W.F. (1997). *Superb Leadership*. Florida: Helicon Publishing.
- Torre, S. & Moraes, M.C. (s.d.). *Projeto Sentipensar - estratégias para reencantar a educação*, www.sentipensar.net/pdf/sentipensar.pdf. 2007.
- Treffinger, D. J. (1996). *Dimensions of Creativity*. Sarasota: Center for Creative Learning.
- Trigo Aza, E. & "Kon-Traste" (2001). *Motricidad Creativa - una forma de investigar*. Coruña: Universidad da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Trigo Aza, E. (2005a). "Ciencia Encarnada." *Consentido – En-Acción* 1: 39-53.
- Trigo Aza, E. (2005b). La Formación y Creación de Equipos de Investigación. *Sentidos de la Motricidad en el Escenario Escolar*. G. d. i. e. d. e. corporal. Colombia, Grupo de Investigación de Estudios de Educación Corporal. 1: 35-60.
- Trigo, E. (2006). *Inteligencia Creadora, Ludismo y Motricidad*. Popayan, Cauca: Universidad del Cauca.
- Trigo, E. (2016). *De la Motricidad Humana al Paradigma Vida*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber Kon-Traste.
- Trigo, E., Gil da Costa, H. & Pazos, J.M. (2013). *Procesos Creativos en Investigación Cualitativa*. España/Colombia: IISaber.
- Wechsler, S. (1996). *Desarrollo de la Actitud y Personalidad Creativa*. Santiago de Compostela: MICAT.

Recebido para publicação em 22-08-18; aceito em 25-09-18